Le temps du social

Revue du groupe de recherche en histoire du service social

Nouvelle série n° 16 Octobre 2021

La Formation en « alternance » dans les écoles de service social dans l'entre-deux-guerres

les textes clefs

Editorial

Les travaux faisant référence en sciences de l'éducation affirment que la formalisation de la formation en alternance et ses pratiques sont à mettre au crédit du réseau national des Maisons familiales et rurales à la sortie de la seconde guerre mondiale. C'est faire fi de l'expérience inédite des écoles de service social qui, dès l'entre-deux-guerres, en France mais également au niveau international, ont fait de l'alternance écoles-stages le moteur d'une double dynamique de professionnalisation, celle des futures professionnelles par la formation ainsi que celle des services sociaux en plein essor. Certes, le terme « alternance » n'est pas mobilisé, alors qu'il l'est dans le monde anglo-saxon, comme on le découvre lors de la 1ère conférence internationale de service social à Paris en 1928, qui consacre un temps important à cette question. Mais on est frappé par le fait que les grandes questions soulevées par l'alternance (durée des stages, rythme, objectifs, activité des élèves, encadrement…) sont posées et débattues dès cette période, en lien étroit avec des pratiques de formation dont rendent compte en particulier les rapports de stages des élèves. Aussi nous a-t-il paru opportun de consacrer un numéro de la revue aux textes fondateurs, oubliés ou enfouis, que l'on a choisis de présenter à l'état brut, avec le minimum de commentaires pour les resituer dans leur contexte. Ce numéro est aussi un appel aux (apprenti-e-s) chercheurs-es à poursuivre le travail par l'exploitation de cette richesse incroyable des rapports de stages des élèves, au fin fond des caves des écoles de service social[1].

Dossier réalisé par Patrick Lechaux
Avec le concours de
Corinne M. Belliard
Nathalie Blanchard
Henri Pascal

Sommaire

Les textes présentés dans ce n° respectent la typographie et la présentation originale des documents.

[1] On trouvera une analyse de ces textes dans l'article publié par la *Revue française de service social* en 2021 : Patrick Lechaux, *Les écoles de service social dans l'entre-deux-guerres : les véritables pionnières de la formation en alternance.*

Les stages organisés par les écoles : une mise en responsabilité qui soutient les besoins de développement des services sociaux

L'exemple du SSEDM[1]

Avant de présenter les documents historiques de l'entre-deux-guerres qui portent sur la place des stages dans la formation et les conditions de leur caractère formateur, il nous a paru important de mettre en perspective les réflexions sur les pratiques de « l'alternance ». Les stages ont en effet représenté alors un caractère stratégique pour les besoins de développement des services sociaux en pleine explosion. Outre le recours à des bénévoles et à des « auxiliaires sociaux », les associations et services sociaux ont mobilisé les stagiaires comme une main d'œuvre complémentaire. Ainsi, à travers les stages, les écoles n'ont pas fait que former ou professionnaliser leurs élèves. Elles ont aussi contribué au développement des services, à leur professionnalisation, qu'il s'agisse de la qualité du service rendu ou des compétences des intervenantes. Il en est résulté une conception particulière du stage pour les services sociaux, à savoir une mise en responsabilité des stagiaires, de façon encadrée certes, mais à l'intérieur des contraintes représentées par le petit nombre de professionnelles formées et disponibles à cette époque.

Les sources d'information relatives à cette question sont nombreuses : déclarations des responsables des écoles de service social, témoignages d'élèves notamment à travers les rapports des stages accessibles dans les archives des écoles. Mais, par-delà ces propos, nous disposons d'une analyse particulièrement riche relative à une association qui va connaître une expansion extraordinaire jusqu'à la guerre. Il s'agit de l'association créée en 1923 par Olga Spitzer pour porter le tout nouveau service social auprès du Tribunal : le service social de l'enfance en danger moral (SSEDM). Celui-ci est en effet créé à la suite de la thèse de sociologie de la jeune américaine et *social worker* Chloé Owings, venue en France avec la Croix-Rouge pendant la guerre, enseignante à l'Ecole pratique de service social (EPSS). Sa thèse a porté sur la pertinence et faisabilité d'un service social en appui à la justice des mineurs. La création du service SSEDM s'est appuyée sur les

[1] Service social de l'enfance en danger moral

compétences de Marie-Thérèse Vieillot[1], directrice des stages à l'EPSS, qui s'est formée auprès de Mary Richmond aux USA et y a connu le service social auprès du Tribunal.

Michèle Becquemin a consacré un ouvrage à l'histoire de l'association Olga Spitzer : *Protection de l'enfance. L'action de l'association Olga Spitzer (1932-2003*). Ramonville-Saint-Agne : 2003.

Son exploration fouillée des archives de l'association, recoupée avec des articles de M-Th. Vieillot, nous éclaire tout particulièrement sur l'importance de la place des stagiaires dans le développement du service social (SSEDM) et sur le type de missions qui leur sont confiées. M. Becquemin montre ainsi que le service n'aurait pu se déployer avec l'ampleur qui fut la sienne dans les années 1920-1930 sans le concours des stagiaires des écoles qui, sous l'encadrement des professionnelles du métier, assurent les enquêtes sociales, la rédaction des rapports au tribunal…

La montée en charge extrêmement rapide du service (1400 observations d'enfants et 770 suivis de familles en 1928) conduit M-T. Vieillot et O. Spitzer à combiner trois modalités de mobilisation de la main d'œuvre nécessaire : le bénévolat, la création d'emplois salariés et le recours intensif aux stagiaires des écoles sociales.

M. Becquemin montre que le bénévolat fait office d'ajustement en fonction des variations de l'activité et des difficultés à assurer le financement du service. Ainsi, deux assistantes sociales diplômées d'écoles sociales acceptent d'y travailler bénévolement ainsi que deux *« dames » « issues de l'aristocratie ou de la haute bourgeoisie »* (p. 126), qui effectuent le même travail d'enquêtes sociales sous la direction des professionnelles salariées.

M-T Vieillot fait appel à l'Association des Travailleuses Sociales -elle est membre du comité central-, au fur et à mesure des besoins de recrutement, le service connaissant en effet un développement considérable puisque on dénombre huit assistantes sociales en 1927 et 22 en 1932.

M-T Vieillot mobilise également les ressources des élèves de l'EPSS qui viennent pour un grand nombre y faire leur stage (en moyenne 8 par an entre 1923 et 1948) et, à partir des années 1930, les stagiaires d'autres écoles, en particulier de l'Ecole Normale Sociale.

A titre d'illustration de l'importance des stagiaires pour le fonctionnement et le développement des services sociaux, on dénombre 29 stagiaires au SSEDM en 1934, dont 11 de l'EPSS, pour 29 assistantes sociales en poste ! La durée des stages est de trois mois, les élèves étant présentes de deux à trois jours chaque semaine. Les stages permettent ainsi aux élèves d'effectuer un

[1] Lenain, D., Salomon, G-M., (1988). Une pionnière du service social : Marie Thérèse Vieillot. *Vie sociale*, n° 10-11, p. 411-436. On y trouve de nombreux extraits de textes de M-T. Vieillot qui mettent en évidence son approche richmondienne de *« l'assistance sociale éducative »*. Cf. également la notice biographique réalisée par P. Lechaux sur M-T. Vieillot pour le *Dictionnaire du service social*. Site du Cedias http://www.cedias.org.

apprentissage des pratiques du service social dans un environnement spécifique, ce qui forge une employabilité ciblée des futures embauchées, mais participe aussi de la technicisation du service social via la diffusion des élèves dans différents services à l'issue de la formation : *« Le stage permet d'initier le futur professionnel à la spécialité de l'institution avant son embauche ou d'en essaimer les techniques dans d'autres lieux. »* (p. 131), selon M. Becquemin qui écrit également :

« Au SSEDM, l'activité autour de la formation a été importante dès 1923 en raison d'un besoin constant de personnel. En effet, l'institution SSEDM gagne en notoriété, ce qui accroît son développement. L'existence du tribunal pour enfants, du service social et de ses assistantes du service social est médiatisée par la presse ; parallèlement les institutions environnantes envoient au service social les cas qu'elles ne peuvent pas traiter ; en outre, certaines familles qui éprouvent des difficultés avec leurs enfants difficiles peuvent considérer qu'il y a là, une solution à leurs problèmes[1]. La formation des stagiaires contribue de ce fait à la constitution et au renouvellement des forces de l'institution. Les liens que le SSEDM entretient avec les écoles de formation sont des indicateurs de l'origine sociale des professionnels, de leur conception du travail, et des dispositions morales et physiques attendues par l'institution. Plus globalement, l'analyse de ces liens montre les choix que le SSEDM a effectué en matière de formation lorsque les différentes filières se sont développées sous l'incitation des politiques sociales et familiales. » (p. 132-133)

En réalité, le stage n'atteint cet objectif que parce qu'il est conçu comme une forme de pré-embauche par l'institution d'accueil ainsi que l'atteste l'auteure qui constate que les fiches individuelles d'évaluation des stagiaires sont conçues dans une *« perspective d'embauche »* (p. 137). En d'autres termes, les stagiaires sont mises au travail et participent de la montée en charge d'une organisation soucieuse d'efficacité dans ses réponses aux besoins d'intervention.

« L'homogénéisation entraînée par la création du diplôme d'État ne semble pas avoir de répercussion sur les attentes du SSEDM à l'égard des stagiaires. Dans les documents consultés, il apparaît que le stage est une formation « sur le tas » qui sert à absorber l'activité croissante de l'institution. Les enquêtes sociales, en particulier, sont compatibles avec la durée des stages qui est de trois mois conformément aux textes officiels. Visiblement constituées dans la perspective d'une embauche, les fiches d'appréciation des stagiaires tiennent compte de la personnalité de l'étudiant, de sa résistance physique et de sa moralité. La stagiaire effectue son travail en prise directe avec les familles, contrairement aux pratiques actuelles qui tendent à privilégier l'apprentissage par l'intermédiaire d'une assistante qualifiée, responsable du stage. La stagiaire mène ses enquêtes et en informe sa « monitrice ». Précisons qu'en ces temps-là, le professionnel responsable de stage (dit actuellement formateur terrain) n'existe pas. La « monitrice » d'alors correspond à l'actuelle « chef de service». Le nombre de stagiaires reçus chaque année est impressionnant. On compte par exemple 29 stagiaires (dont 11 de l'EPSS) pendant l'année 1934. Or, il n'y a que 29 assistantes sociales en poste, ce qui suppose un taux d'accueil très important dans chacune des cinq équipes. Ce qui compte c'est l'adaptabilité du stagiaire aux normes de l'institution, sa capacité à les appliquer lorsqu'il se trouve « en situation » et son potentiel de rendement[2]. (p. 137-138).

On assiste même à des combinaisons stage-emploi rémunéré comme l'atteste ce

[1] L'analyse qui suit est fondée sur l'étude des 1016 fiches d'appréciation des stagiaires (1926-1961), des registres du personnel et des documents relatifs à la politique de l'institution en matière de formation (1953-1991).

[2] Le terme de « rendement » n'est pas péjoratif pour les acteurs de l'époque. C'est l'évolution des conceptions du travail au sein du champ de l'action sociale, notamment après 1968, qui amènera un glissement sémantique.

témoignage recueilli par M. Becquemin auprès d'une assistante sociale : *« Au SSEDM, je suis restée trois mois. Comme on manquait beaucoup de personnel, j'ai travaillé un mois en plus pour faire des enquêtes, là j'étais rémunérée. »* (p. 142)

Cette mise en responsabilité au cours du stage est confirmée par les témoignages de stagiaires. Ainsi, Melle Douin, stagiaire, qui apporte le témoignage suivant :

> *« Les enquêtes, ça allait mieux avec le stage car le travail ne s'étendait pas dans le temps, comme pour l'assistance éducative. On nous donnait beaucoup de responsabilités. (…) J'étais bien suivie, mais j'étais autonome dans mon travail, je lui* (la monitrice) *en rendais compte et elle me disait, il faut approfondir ceci ou cela...»* (Becquemin, 2003, p. 142)

De même, Alice S., stagiaire de l'Ecole pratique de service social (EPSS), écrit en 1928 en conclusion de son rapport de stage :

> *« Ce stage est celui qui m'a le plus vivement intéressée car j'ai véritablement eu l'impression de travailler par moi-même, et par ma propre initiative. De pouvoir débrouiller un cas soi-même est une satisfaction, et la responsabilité du rapport et de ce qui en résultera sont aussi " prenant " »*[1] .

Ce contexte permet ainsi de mieux comprendre la réflexion développée en France dans l'entre-deux-guerres autour de la place et de la contribution des stages dans la formation des assistantes de service social. La question des rapports entre la formation théorique et la formation pratique est au cœur de la Conférence internationale de service social en 1928 à Paris. Nous reproduisons ci-après l'ensemble des interventions qui ont porté sur cette question. On voit combien pour les intervenants français, en particulier pour Melle de Gourlet, la mise en responsabilité dans le cadre des stages exige que la participation à l'intervention du service soit associée à tout un travail personnel des stagiaires (enquêtes, rapports) repris ensuite à l'école comme objet d'une réflexion personnelle et collective.

Le compte rendu des débats d'une réunion du comité d'entente des écoles qui se tient en mai 1936, que nous publions à la suite, porte à nouveau sur les problèmes posés par les besoins considérables en stagiaires de la part des services sociaux en manque de personnel, et en conséquence sur les précautions à prendre pour que les stages restent des expériences formatrices.

[1] Archives privées de l'EPSS. Dossier de Alice S. consulté par P. Lechaux.

PREMIERE CONFERENCE INTERNATIONALE DE SERVICE SOCIAL,

Paris, 8-13 juillet 1928

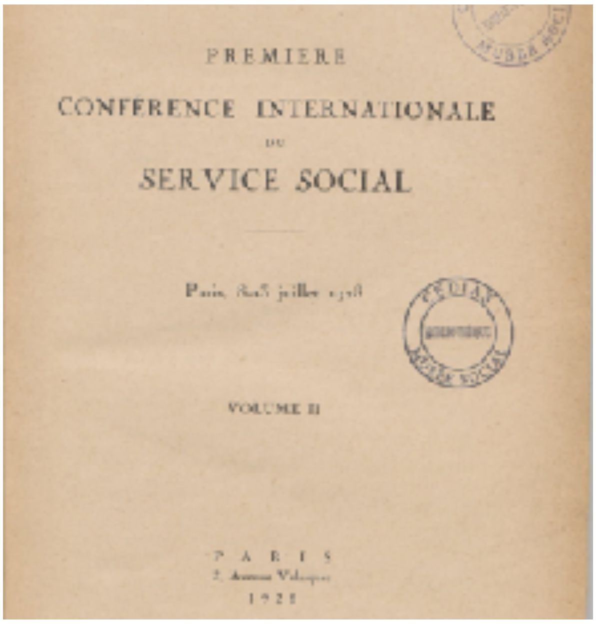
De nombreux historiens considèrent que cette Conférence constitue un événement majeur de par l'ampleur de son succès (2 481 participants venant de 42 pays, dont un peu plus de 1 000 pour la France) et l'onde de choc qu'elle va provoquer en France. Elle a visiblement eu pour effet la reconnaissance politique du service social avec la création du diplôme d'assistant-e de service social en 1932[1].

C'est en effet un temps fort d'élaboration d'une définition internationale du service social. La question de l'enseignement du service social y occupe une place centrale, qu'il s'agisse des programmes de formation, de l'organisation des écoles, des rapports avec l'université ou des « *rapports de la formation théorique et de la formation pratique* », le thème du texte que nous avons retenu pour ce dossier.

On peut repérer dans ce texte les principes fondateurs, relevant typiquement d'une théorie émergente de l'alternance, que les américains appellent alors « *cooperative education* » depuis le début du XX° siècle et que certains pays européens (Angleterre, Allemagne) qualifient en usant du terme « alternance ».

Nous présentons trois extraits. Les deux premiers portent sur la présentation du rapport de synthèse issu de l'exploitation des questionnaires et documents reçus de très nombreux pays. Le 3° concerne le rapport introductif de Melle Macadam, Secrétaire du Conseil inter-universitaire des études sociales (Londres). Le quatrième extrait présente l'intégralité des débats du mercredi 11 juillet 1928 sur les liens entre formation pratique et formation théorique.

La séance est sous la présidence d'Alice Salomon, la fondatrice de l'enseignement du service social allemand et théoricienne reconnue au niveau international de cet enseignement.


PREMIERE
CONFERENCE INTERNATIONALE
DU
SERVICE SOCIAL
Paris, 8-13 juillet 1928
VOLUME II
PARIS
1928

Source : site Gallica

[1] Cf. le dossier que la revue Vie sociale a consacré à la Conférence : *Vie sociale*, n° 5-6, 1988.

EXTRAIT 1 DU CHAPITRE INTRODUCTIF

« *COMMENTAIRES RELATIFS A LA DEUXIEME SECTION* » : **pages 5-6**

1 ORGANISATION DES ÉCOLES DE SERVICE SOCIAL

Les écoles de service social portent dans chaque pays la marque du caractère national. Elles sont influencées par le système scolaire en vigueur, ainsi que par les types de travail social résultant des conditions économiques et sociales d'existence particulières aux diverses nations. L'enseignement, dans les lycées et les universités, poursuit des buts qui diffèrent, de pays à pays, selon les méthodes d'instruction adoptées. Ici, l'objet général que l'on se propose est de préparer aux carrières libérales, industrielles ou commerciales ; là, c'est la tradition classique qui continue à imprégner les études ; ailleurs, on vise à former des citoyens et des chefs animés du désir de contribuer au bien public.

C'est pourquoi les jeunes gens qui entrent dans les écoles de service social présentent, d'un pays à l'autre, des différences considérables au point de vue de leur formation intellectuelle et de leur formation pratique, même lorsqu'ils ont obtenu un grade académique similaire.

La formation des travailleurs sociaux doit insister sur la théorie, dans les pays où le système scolaire comporte des possibilités de travail pratique ; il doit au contraire faire une plus large place à la pratique dans les contrées où les études sont surtout classiques ou académiques. (…)

Dans la formation sociale on insiste donc, selon les pays, sur des objets différents, d'après le caractère du système scolaire national et les besoins particuliers auxquels le travail social doit satisfaire.

C'est en se basant sur ces mêmes principes qu'il faut traiter le point de savoir si les écoles de service social doivent être annexées aux universités. Pour les pays où la théorie prédomine dans ces écoles, la mesure est recommandable, à condition que la constitution et l'esprit de l'Université permettent une préparation appropriée à l'exercice de professions basées sur la pratique, et que l'objet de ces écoles annexées aux universités soit la formation des travailleurs sociaux au point de vue des problèmes de l'organisation et des recherches sociales scientifiques.

Au contraire, l'indépendance est préférable pour les écoles de service social lorsque les lycées donnent un enseignement classique, ne comportant aucune activité pratique, lorsque les universités, limitées aux Facultés traditionnelles, ont le caractère de centres de recherches, la formation théorique aux professions pratiques nouvelles étant donnée en dehors des universités dans des établissements spéciaux (Ecoles d'agriculture, de technologie, d'art de l'ingénieur, de commerce, etc.).

EXTRAIT 2 DU CHAPITRE INTRODUCTIF « *COMMENTAIRES RELATIFS A LA DEUXIEME SECTION* » : **pages 10-11**

III- FORMATION PRATIQUE ET ENSEIGNEMENT THÉORIQUE.

A

Au début, les systèmes de formation sociale, ayant leur origine dans les institutions d'assistance, concentraient principalement leur effort sur le travail pratique et sur un enseignement théorique, tenant compte surtout des nécessités de ce travail. Dans ces dernières années, on a vu se produire une tendance à aller à l'autre extrême, et on a consacré un temps de plus en plus considérable aux leçons portant sur un nombre sans cesse croissant de sujets.

Un programme parfait de formation sociale doit non seulement établir un juste équilibre entre le travail académique et le travail social, mais encore lier ces deux enseignements d'une façon étroite.

L'expérience acquise au cours du travail pratique doit donner à l'étudiant la compréhension des conditions économiques, sociales et industrielles, des problèmes et des expériences de réforme sociale qui font l'objet de discussions pendant les classes.
L'objet du travail pratique est donc double :

1. Placer l'étudiant en contact personnel avec les questions et les conditions sociales, économiques et industrielles ; le mettre à même d'étudier et de juger de première main les tentatives de réforme.

2. Lui donner l'occasion d'acquérir la technique des diverses méthodes d'administration sociale employées par les pouvoirs publics et les œuvres privées.
Les principales difficultés que l'on rencontre pour assurer l'équilibre de la théorie et de la pratique sont les suivantes :

1. Au moment où l'étudiant commence sa formation sociale, il ne possède qu'une base insuffisante pour l'étude des sujets sociaux.

2. Il est difficile de trouver des professeurs qui possèdent à la fois des titres académiques et une réelle expérience pratique.

3. Des études sérieuses peuvent être incompatibles avec l'effort physique et mental qu'entraîne le travail pratique.

La discussion en section doit porter sur les moyens de surmonter ces difficultés, et l'ordre suivant peut être adopté :

1. La juste proportion entre le travail pratique et le travail académique.

2. La difficulté de mener de front, efficacement, le travail académique et le travail pratique.

3. Les meilleures méthodes de corrélation entre le travail académique et le travail pratique.

B

D'autres questions importantes relatives aux rapports du travail pratique et du travail théorique mériteraient aussi d'être discutées. Certaines formes du travail social, telles que le service social de l'industrie et le service social des hôpitaux ont maintenant leur technique et leurs règles propres. Nous devons donc étudier la formation sociale pour ces diverses branches.

Si nous admettons que toutes ces branches comportent une formation théorique et une formation pratique, il faut discuter les méthodes d'instruction de ce que l'on pourrait appeler la théorie du travail pratique. Tout le monde admettra, je pense, que le travail pratique relatif à l'enseignement général du service social doit être organisé par l'école, car il constitue une partie intégrante du programme des études. Mais cette règle s'étend-elle aux cours spéciaux ? En d'autres termes, le travail pratique, dans ce dernier domaine, serait-il mieux organisé par des institutions spécialisées dans lesquelles l'élève entrerait après avoir terminé sa formation générale ? Ou bien l'école doit-elle posséder divers départements correspondant aux branches du service social : application de la législation sociale ; service social dans l'industrie ; service social des familles ; secours ; service social en relation avec l'administration de la justice; service social psychiatrique; service social des hôpitaux, etc.

En résumé, l'objet de la discussion de la seconde partie du problème peut être formulé comme suit : L'école doit-elle se charger de la formation pratique dans les spécialités du service social, ou cette formation supplémentaire doit-elle relever des institutions qui sont à l'œuvre dans ces divers domaines ?

EXTRAIT 3 : RAPPORT DE Melle Elisabeth MACADAM sur les écoles de service social (p. 24-26)

TRAVAUX PRATIQUES.

Le propre d'une école de service social est d'être un amalgame judicieux d'expérience pratique et d'enseignement théorique. Pour obtenir ce résultat, les différents pays ont adopté des méthodes remarquablement analogues. On réserve le tiers ou la moitié du temps de l'élève aux travaux pratiques, qui se font presque invariablement par l'entremise

des diverses organisations sociales. Certaines écoles concentrent les travaux pratiques dans des périodes fixes, qui permettent un travail suivi ; d'autres les répartissent sur toute la scolarité. En général, la direction de l'école se charge d'organiser le travail de l'élève ; mais c'est la direction des œuvres de protection sociale où les stagiaires sont accueillis qui leur donne l'instruction particulière afférente à chaque branche.

On s'est demandé si un département universitaire pouvait organiser les travaux pratiques d'une manière satisfaisante ; il ne paraît pas que les écoles universitaires se concentrent sur les études théoriques au détriment de l'expérience pratique ; dans certains cas, c'est exactement le contraire qui se produit ; les élèves y sont, nous l'avons dit, tenus à moins d'heures de cours et ils y disposent par conséquent de plus de temps pour les travaux pratiques et les enquêtes sociales. Du côté administratif, l'intérêt des élèves est sauvegardé dans presque toutes les écoles universitaires par l'adjonction d'experts pour les diverses branches de l'administration sociale. Quelquefois un ou plusieurs moniteurs, possédant les qualifications voulues, sont chargés d'établir le programme des travaux pratiques de chaque élève.

En outre, les écoles universitaires possèdent des commissions consultatives où sont représentées les diverses organisations publiques et privées de protection sociale ; on peut les consulter sur les meilleures méthodes de préparation pratique. Dans certaines écoles, les membres de ces commissions, ainsi que les moniteurs spécialisés demeurent en contact permanent avec les professeurs de l'université. Ce contact entre les professeurs des facultés, d'une part, les administrateurs et les chefs de travaux pratiques, d'autre part, est non seulement réalisable, mais assurément très désirable dans une université moderne.

Notre rapport constatera plus d'uniformité dans les modalités des travaux pratiques que dans les programmes des études théoriques. Les élèves de tous les pays, pour ainsi dire, s'occupent du service des cas individuels, des cercles ou autres organisations destinées à la jeunesse, des bureaux de placement, de la surveillance des jeunes délinquants. On ne sera pas étonné d'apprendre qu'il est difficile d'obtenir des administrations publiques des facilités d'étude dans les institutions de l'Etat ou des municipalités ; en Allemagne toutefois, cette possibilité, essentielle pour acquérir l'expérience, est mise largement à la portée des élèves, et la Suisse leur donne aussi quelques occasions de faire des travaux pratiques dans les bureaux municipaux et cantonaux. Mais, dans la plupart des cas, les facilités de préparation pratique les plus efficaces sont données par les organisations privées qui acceptent de meilleure grâce l'introduction d'une auxiliaire ne donnant à l'œuvre qu'une partie de son temps. Parmi elles il convient de citer les sociétés d'organisation de la charité et les résidences sociales universitaires. Ce sont elles, nous l'avons vu, qui ont été les initiatrices des écoles de service social, lesquelles leur

restent intimement attachées, surtout en Amérique et en Grande- Bretagne. Dans les pays où le développement de l'enseignement qui nous occupe a été déclenché par un contre-coup de la guerre, Il a été grandement encouragé par des œuvres internationales telles que la Ligue des Sociétés de la Croix-Rouge et l'Union internationale de secours aux enfants. Les facilités de recherches sociologiques semblent être particulièrement grandes dans certaines écoles universitaires des Etats-Unis, à Chicago notamment ; en Grande-Bretagne, à la London School of Economics, et dans les départements d'études sociales des Universités de Birmingham et de Liverpool.

TROISIEME QUESTION

RAPPORTS DE LA FORMATION THEORIQUE ET DE LA FORMATION PRATIQUE

SEANCE DU MERCREDI 11 JUILLET 1928

Sous la présidence de M. le Prof. A.M. Carr Sanders (Londres)

M. le Président

Le sujet que nous avons à traiter est d'un intérêt tout particulier pour nous. Les problèmes soulevés par le programme et d'autres problèmes similaires se présentent dans toutes les autres branches de l'instruction, mais quelques-unes seulement ont à résoudre le problème des relations entre la formation théorique et la formation pratique. Ce problème existe pour les médecins, les ingénieurs, d'autres professions encore, mais il est dans ces cas relativement simple. Pour nous il est très compliqué parce que nous essayons dans nos écoles de tisser la théorie et la pratique en un tout coordonné, ce qui crée des problèmes difficiles dont la solution nous préoccupe tous, des problèmes qui nous sont plus ou moins particuliers et qui présentent par conséquent un grand intérêt.

Je me bornerai à deux commentaires relatifs au programme de discussion très clair qui vous a été présenté ; tout d'abord on y lit qu'il est malaisé de trouver des professeurs qui possèdent à la fois des titres académiques et une réelle expérience pratique. Cette affirmation me cause quelque surprise ; nous n'avons pas rencontré cet obstacle en Angleterre dans la mesure où il semble exister ailleurs. Ma seconde remarque a trait aux moyens de surmonter les difficultés existantes et d'établir une juste proportion

entre le travail pratique et le travail académique. C'est là, en effet, le fond de la question et je voudrais vous dire en deux mots comment ces difficultés se présentent pour nous.

En Angleterre, comme vous le savez, nos cours sont faits en général dans les universités. Nous devons donc les organiser par semestres et faire un enseignement théorique pendant six mois consécutifs, sans quoi il ne serait pas assez complet. D'autre part, nous ne pouvons pas demander aux étudiants de consacrer leurs vacances au travail pratique. Nous sommes donc obligés de recourir à un procédé qui ne nous satisfait pas. L'étudiant fait un jour, ou au plus deux jours consécutifs de travail pratique, puis deux jours de travail théorique. Dans la plupart de nos écoles, nous sommes obligés de faire alterner ainsi constamment ces deux formations. Mais nous préférerions de beaucoup pouvoir donner une semaine ou mieux un mois à l'enseignement théorique, puis un mois à l'enseignement pratique. Il y aurait avantage, au point de vue de l'un et de l'autre, à ce que les périodes d'étude fussent plus longues. Telle est la situation. Nous n'avons pu faire mieux, parce que les étudiants ne disposent pas du temps nécessaire. Mes compatriotes et moi serions heureux d'apprendre comment on a résolu cette difficulté si elle s'est présentée dans d'autres pays.

Mlle le Dr Charlotte Dietrich (Berlin)

Dans la discussion concernant les rapports entre la théorie et la pratique en matière de formation sociale, je voudrais considérer en premier lieu les questions communes à toutes les écoles sociales, qu'il s'agisse d'écoles indépendantes ou d'écoles universitaires.

La première question qui se pose, à cet égard, est celle de la répartition du temps entre la théorie et la pratique.

Au début, dans les écoles les plus anciennes, celles qui sont issues des besoins immédiats de la pratique, la prépondérance a été donnée à la pratique. L'enseignement théorique se conformait exclusivement aux besoins de la pratique. Pendant ces dernières années, un développement en sens inverse est intervenu. On a reconnu de plus en plus combien la connaissance de l'homme, ainsi que ses conditions d'existence et de travail, est indispensable à l'auxiliaire sociale. La législation dans le domaine du travail social s'est développée. On a posé des jalons en vue de la création de sciences sociales spéciales. Les méthodes de travail se

sont perfectionnées. Tout cela a contribué à favoriser un développement qui a donné à la théorie plus de poids qu'à la pratique, parfois même trop de poids, en matière de formation sociale. C'est de cette situation qu'est née la question du rapport à établir judicieusement entre la théorie et la pratique dans la formation sociale.

Bien que les écoles sociales dans les différents pays se proposent des buts divers, car aux Etats-Unis et en Allemagne, par exemple, on s'efforce en premier lieu de former des auxiliaires pour le travail pratique, tandis qu'en Grande Bretagne on vise plus à dispenser des connaissances générales en matière de sciences sociales, on a vu, cependant, au cours de ce développement, s'établir en ce qui concerne les rapports entre la théorie et la pratique, des moyennes qui représentent une échelle établie grâce à l'expérience.

La plus ancienne et la plus grande des écoles de l'Amérique du Nord, l'École de New-York, consacre la moitié du temps à la formation pratique ; c'est à peu près le même rapport entre la théorie et la pratique que nous trouvons en Allemagne, en France, au Chili, aux Indes. La Tchécoslovaquie va un peu au-delà en faveur de la pratique. En Grande Bretagne, on consacre à l'enseignement pratique du tiers à la moitié du temps. La Belgique et le Canada se contentent du tiers ; dans les autres pays, les diverses écoles présentent une grande variété.

Une question plus importante que celle de la répartition du temps entre la théorie et la pratique est celle de la combinaison, de la liaison organique entre l'une et l'autre au cours de la formation. Quant il s'agit d'apprécier toutes les questions qui entrent ici en considération, il ne faut pas oublier que la formation sociale pratique n'a pas lieu à l'école sociale même, pas plus que dans les organes d'enseignement qui s'y rattachent ; elle se fait dans les organisations d'assistance et dans les administrations publiques qui servent au travail social lui-même.

Lorsqu'on examine la combinaison de la théorie et de la pratique au cours de la formation, il faut en premier lieu considérer deux alternatives : 1° la théorie et la pratique marchent de pair ; 2° elles se succèdent. Les deux systèmes ont des avantages et des inconvénients.

Quand la théorie et la pratique marchent de pair, voici quels sont les avantages au point de vue de la formation.

Il est possible d'instituer un rapport ininterrompu et sans cesse plus étroit entre l'enseignement théorique et l'enseignement pratique. L'élève passe constamment par des expériences nouvelles et, ainsi, elle peut rapporter ce qu'elle observe de la vie à ce qu'elle apprend par l'enseignement théorique. Celui-ci, d'autre part, lui donne l'occasion de clarifier er de mettre au point les expériences que lui fournit la pratique. L'élève peut ainsi résoudre sur le champ les

questions et les difficultés qui surgissent au cours de la pratique.

Un autre avantage de ce système consiste en ce fait que l'élève, pendant le temps que dure son éducation sociale, reste en contact avec la pratique et peut mettre elle-même à l'épreuve son degré de maturité et de compréhension de la pratique.

A cet égard les centres de formation pratique offrent la possibilité de graduer la tâche de l'élève selon ses progrès, en ce qui concerne l'initiative et la responsabilité qui lui sont laissées. L'élève peut être conduite méthodiquement des travaux simples aux travaux difficiles.

Par la constante alternance de la pratique et de la théorie, il devient plus facile à l'élève de saisir le travail social comme un tout.

En compensation de ces avantages, ce système présente, au point de vue éducatif, l'inconvénient qu'il rend impossible de se concentrer complètement soit sur la théorie soit sur la pratique. Pour certains types d'élèves caractérisés par des dons spéciaux, on voit ainsi se perdre *une possibilité de développement tout à fait essentielle, parfois même décisive pour quelques-uns.*

Les institutions de formation pratique élèvent d'autres objections contre le système de la marche parallèle de la théorie et de la pratique. Elles font valoir que leur travail est considérablement gêné par le fait que les élèves ne s'y rendent ni tous les jours ni toute la journée. On peut répondre à cette objection qu'il n'est jamais souhaitable de mettre entièrement à contribution, pendant un temps assez long, la force de travail des élèves. De plus on court un autre danger. Il peut manquer aux élèves le temps et le repos qui leur sont nécessaires pour concevoir nettement, par une réflexion personnelle, les questions de pratique et pour confronter celles-ci avec la théorie. En outre, les organisateurs du travail pratique se trouveraient en face de la difficulté d'avoir à occuper les élèves d'une façon continue, et par là d'avoir aussi à les surveiller d'une façon continue. Comme, dans un établissement organisé, non pas en vue de l'enseignement, mais en vue de réalisations objectives, une surveillance continuelle ne serait pas possible, on en arriverait facilement à demander à l'élève une activité mécanique. De plus, si l'élève est assimilée au personnel, on risque de ne plus se rendre compte qu'elle a besoin d'être dirigée.

Une autre objection à la marche parallèle de la théorie et de la pratique est que l'élève peut difficilement suivre un cas jusqu'au bout si elle fréquente une institution quelques jours par semaine seulement. On peut répondre à cela que les assistantes non plus ne travaillent pas constamment à un cas mais que souvent elles ont à attendre le résultat des mesures en cours d'application, etc. D'ailleurs on ne pourrait donner à l'élève un tableau de l'efficacité des mesures et des méthodes de l'assistance qu'en la faisant

collaborer au traitement de cas qui s'étendent sur un grand nombre d'années, et elle ne pourrait assister qu'à une partie de ce traitement.

Une autre forme de combinaison, de liaison entre l'éducation théorique et la formation pratique est la succession de périodes exclusivement consacrées à la théorie et de périodes exclusivement consacrées à la pratique.

Le grand avantage de cette méthode est la possibilité d'une concentration totale sur l'un ou l'autre terrain.

Ce qui est difficile c'est de régler l'ordre de succession de ces périodes.

Si on débute par l'éducation théorique, il manque à l'élève la contemplation des choses. *Elle ne peut pas vérifier la théorie par la pratique.*

Si on débute par la pratique, sans donner en même temps un enseignement théorique, les centres de formation pratique se trouvent en somme obligés de donner l'éducation sociale tout entière. Il y a certaines connaissances théoriques qui sont indispensables à l'exécution du travail pratique. On doit les fournir. Mais les tâches pédagogiques elles-mêmes devront être assumées par les centres de formation pratique, car les jeunes gens qui se trouvent pour la première fois en présence de la misère sociale ont personnellement besoin d'être dirigés. Une autre difficulté réside dans le fait que cette répartition ne met l'élève en rapport avec la pratique que pendant une période limitée de sa formation, du moins en général.

Comme dans les deux systèmes, celui de la juxtaposition et celui de la succession de la théorie et de la pratique, on rencontre des avantages essentiels et des inconvénients non moins graves, on a souvent cherché une solution entre les deux systèmes, c'est-à-dire qu'à une période plus ou moins logue pendant laquelle théorie et pratique marchent de pair on fait succéder des périodes plus ou moins longues consacrées exclusivement à la pratique.

C'est ce système de combinaison qu'on rencontre, autant que j'en puis juger d'après les matériaux qui m'ont été accessibles, dans la plupart des écoles américaines et britanniques. Les deux systèmes, celui du parallélisme et celui de la succession de la théorie et de la pratique sont représentés dans les écoles suisses. En Belgique, la partie la plus importante de la formation pratique consiste en une période de six mois de travail exclusivement pratique, accomplie au cours de la deuxième année ; en Allemagne, à coté d'écoles qui ont adopté la juxtaposition, il y en a d'autres où les périodes consacrées exclusivement à la théorie alternent avec les périodes consacrées exclusivement à la pratique.

Mentionnons encore qu'à l'occasion il y a des points de vue d'ordre pratique qui doivent intervenir pour fixer le choix du système ; ainsi les écoles situées dans les

districts ruraux ne pourront s'en tirer sans périodes d'enseignement exclusivement pratique accomplies dans une localité éloignée de l'école, à moins de limiter la formation à l'assistance rurale. C'est un point de vue qui est pris en considération dans un certain nombre d'écoles universitaires de l'Amérique du Nord. D'autre part, pour quelques domaines du travail pratique, par exemple le stage dans les institutions fermées, des périodes de pratique exclusive sont nécessaires. C'est ce point de vue qui a dominé la répartition du temps entre la théorie et la pratique dans certaines écoles confessionnelles qui dès le début formaient leur personnel en vue de leurs institutions d'éducation.

Il faut aussi considérer le personnel qui doit assurer la formation. Quelles sont les exigences qu'entrainent pour lui ces divers rapports établis entre l'enseignement théorique et l'enseignement pratique ?

La première question est celle de la direction et du personnel enseignant des écoles sociales.
En général, comme le fait ressortir le rapport de Mlle Macadam, la direction des écoles sociales *est responsable de l'incorporation du travail pratique à la formation sociale. Dans les grandes écoles, il arrive souvent que ce travail pratique soit réparti entre quelques sommités du corps enseignant.*

On doit demander à ces professeurs de l'école, à coté d'une formation scientifique approfondie, un contact étroit avec la pratique, qui ne peut s'acquérir en général que par l'expérience personnelle du travail social. Il faut aussi que ces professeurs soient bien doués au point de vue psychologique et qu'ils soient habitués à comprendre la personnalité de chaque élève, à tenir compte de son âge, de son expérience de la vie, de sa maturité, de ses particularités individuelles lorsqu'il s'agit de lui assigner sa tâche dans les divers domaines.

Les personnes auxquelles la direction des élèves est confiée dans les centres de formation pratique doivent être elles-mêmes passées maitres dans leur spécialité. De plus, il faut qu'elles possèdent aussi des aptitudes pédagogiques et qu'elles s'intéressent aux besoins de la formation et de l'éducation.

Les qualités personnelles des dirigeants représentent un des éléments qui président au choix des centres de formation pratique. En outre, il est essentiel de savoir si l'établissement en question a instauré un système de cours pratiques, c'est-à-dire s'il peut ou s'il veut faire diriger les élèves par des spécialistes qui les guideront méthodiquement en tenant compte des nécessités pédagogiques, dans les diverses branches de l'activité de cet établissement, dans les tâches variées qu'il accomplit, dans les responsabilités qu'il assume.

La dernière nécessité essentielle est l'établissement des rapports entre l'école et les centres de formation pratique.

Pour arriver à résoudre cette question, on a pris des voies différentes. Un certain

nombre d'écoles ont créé un conseil composé de personnes appartenant au domaine de la pratique ; il fonctionne à côté de la direction et du corps enseignant. D'autres se contentent d'échanges de vues réguliers entre l'école et les centres de formation pratique. Plus le système d'éducation pratique est développé dans une école, et plus la collaboration de celle-ci avec les centres de formation pratique est étroite, plus on peut faire figurer au premier plan les travaux qui intéressent le traitement des cas individuels. Les conférences générales sont remplacées de plus en plus par des visites que font aux centres de formation pratique les professeurs chargés des diverses branches de l'enseignement, afin d'y traiter les questions qui concernent certaines élèves en particulier. Parmi les nombreuses questions spéciales qui peuvent surgir à coté de ces considérations fondamentales, relativement aux rapports entre l'éducation théorique et l'éducation pratique je voudrais en signaler brièvement deux.

1° On s'est souvent demandé s'il vaut mieux que les élèves, au cours de leur formation sociale, apprennent à connaitre à fond quelques institutions de travail pratique, ou bien s'il vaut mieux qu'elles amassent une expérience plus variée en changeant fréquemment de centre et par conséquent de domaine. En général, la tendance parait être de se limiter à quelques centres de travail. L'argument décisif est le suivant : l'élève qui a pénétré à fond les finesses des problèmes les plus délicats dans un des domaines du travail social a acquis par là une compréhension de la vie sociale et une formation méthodique, dont tant d'éléments sont applicables dans d'autres domaines, qu'elle pourra sans difficulté aborder ceux-ci avec succès.

2° Dans son rapport, Mlle Macadam se demande si la formation en vue de certaines tâches, par exemple l'assistance dans les hôpitaux et apurés des tribunaux, ressortit au domaine de l'école sociale ou bien si ce sont les institutions qui exécutent ces tâches qui doivent prendre cette formation en main.

La Conférence des écoles sociales allemandes pour femmes adopte le point de vue qu'il appartient à l'école sociale, non seulement de dispenser la formation sociale d'ordre général, mais encore l'éducation dans les branches spéciales du travail social.

Ici ce sont les considérations pédagogiques qui doivent être déterminantes. Détacher de l'école une partie de la formation pour la confier aux institutions d'assistance comporterait une série de dangers. Il faut considérer que les institutions d'assistance sont, par principe, conçues d'une façon technique et non pédagogique. Si on leur réserve toute la formation à donner dans un domaine spécial, cette formation se changera vite en une orientation exclusivement spécialisée et, pour mettre les choses au pis, en une sorte de dressage. Par là on compromettrait l'harmonie indispensable à la solution des tâches sociales. La travailleuse sociale doit

toujours être à même d'embrasser le travail social comme un tout et, suivant les besoins, de reconnaitre les rapports qui existent entre son domaine spécial et les autres domaines, les autres devoirs. L'avenir de la travailleuse sociale elle-même serait compromis s'il n'en était pas ainsi. Une spécialisation prématurée, avant que les dons et les inclinaisons ne soient reconnus d'une façon certaine, peut constituer un obstacle grave à son développement, il faut aussi lui réserver la possibilité de changer de terrain d'activité, même lorsque sa période de formation est terminée ; il le faut non seulement parce que souvent, pour le développement du travail dans un domaine déterminé, l'expérience acquise dans un autre domaine a un caractère essentiel et même indispensable, mais encore parce qu'un changement de champ d'activité est quelquefois nécessaire pour garder à l'auxiliaire sociale son ardeur au travail. Tout cela est subordonné à un vaste entrainement intellectuel et à l'incorporation de la formation spéciale dans l'éducation sociale générale. C'est une tâche que seule peut accomplir une école capable d'embrasser dans son ensemble le travail de formation sociale.



Photo publiée avec l'aimable autorisation de l'EPSS

Je n'ai que quelques mots à dire après le très intéressant rapport sur vous venez d'entendre, sur lequel il me semble que toutes les personnes qui se sont occupées du service social doivent se trouver d'accord, et aussi après ce que nous avons lu dans le rapport de Mlle Macadam.

Il y a un point sur lequel je voudrais insister : il m'apparait que la simultanéité des études théoriques et pratiques est à peu près indispensable. Je crois que si on donne un enseignement purement livresque aux élèves, on risque d'en faire peut-être des sociologues avertis, mais pas des travailleurs sociaux vivants ; tandis que si, au contraire, on leur fait faire pendant longtemps des travaux pratiques, avant de donner les idées générales selon lesquelles ils doivent guider leur travail, on risque d'en faire de bons travailleurs sociaux qui n'ouvriront en rien de nouvelles avenues au travail social et ne feront pas faire des progrès énormes aux branches dont ils s'occupent ; en tout cas, ils ne comprendront pas aussi bien l'importance des études plus élevées qu'ils aborderont, parce qu'ils auront cru au début qu'ils pouvaient obtenir quelques bons résultats sans les faire.

Je crois donc qu'il y a lieu non pas d'avoir un parallélisme, car ces malheureuses lignes parallèles qui ne se rencontrent jamais ne sauraient être le type des différentes activités de l'esprit et du cœur des travailleurs sociaux, mais qu'il faut, au contraire, que la théorie et la pratique se rencontrent, se croisent, s'entremêlent, se confondent, de façon à établir dans le travailleur social l'équilibre profond, vivant, grâce auquel sa foi en lui-même, devenant forte, il pourra être un point d'appui pour ceux qui l'entourent. C'est toujours cette considération qui doit régler la direction que nous avons à donner à la formation.

Les orateurs que vous avez entendus vous ont surtout parlé, quand il s'agit de travail pratique, d'un travail fait dans des centres d'action, des organisations, soit de surintendantes, soit d'assistantes sociales. C'est l'exemple que donnait surtout Mlle Macadam. Je crois que c'est intéressant ; mais il me semble que la première étude pratique, la première préparation pratique, c'est la connaissance des milieux dans lesquels on doit opérer.

Dans une organisation quelconque, dans une organisation de travail, on se trouve dans un milieu déjà peu préparé, adapté. Les gens qu'on voit ne sont pas dans la réalité pleine de la vie de tous le jours, or c'est pourtant à cette vie de tous les jours que nous devons essayer d'apporter un appui, un remède, un progrès.

Je crois que la majeure partie du travail social doit être voué à la connaissance des différents milieux dans lesquels on devra agir ; cette connaissance s'acquerra sous

forme de visites donnant lieu à des rapports, des enquêtes suivies de discussions et, aussi, à un genre de travail qui m'est très cher : des monographies.

La monographie familiale, pour moi, est au point de vue du travail pratique ce qu'est la thèse au point de vue du travail théorique ; c'est-à-dire l'effort personnel fourni par l'étudiant pour établir une synthèse, une liaison, une harmonie, entre les différentes connaissances qu'il a acquises au cours d'une première période de travail, entre son expérience, entre les expériences d'autrui qui ont pu lui être communiquées et les études théoriques qu'il a faites.

Je crois que c'est à cette première part du travail pratique qu'il faut donner la priorité.

Je demanderai aussi une autre chose, répondant à une question posée par Mme Dietrich : les centres d'expérimentation doivent-ils être multipliés ou, au contraire, réduits en raison du peu de temps dont on dispose ?

Il me semble qu'il est nécessaire, pour l'expérience future des travailleurs sociaux, qui ne sont pas encore spécialisés, qui cherchent dans quelle voie ils marcheront le mieux, de multiplier les expériences sur les milieux avec lesquels ils pourront se trouver en rapport. Mais je crois que ce qui est important, c'est que le stage soit assez prolongé pour ne pas être une simple visite, une visite un peu plus longue qu'une autre, dans laquelle on fasse des observations, peut-être des critiques et où on se contenterait de prendre des notes.

Je crois qu'il est nécessaire que ces stages soient réellement une participation de l'élève au travail dans les centres, dans les milieux où il est détaché pour quelques semaines ou quelques mois.

Evidemment, cela demande un effort de la part de la direction de l'école, ou de la part du centre qui veut bien accepter d'entreprendre la formation de l'élève, parce que au début l'élève ne rend pas beaucoup de services, mais, quand il commence à en rendre, on a tous apaisements relativement à la besogne à laquelle il est déjà adapté, et il pourra se rendre utiles à ceux qui ont dépensé beaucoup de peine pour le former.

Ce point de vue est très défendable, mais le but de l'éducation que nous poursuivrons est de permettre à l'élève de faire preuve d'initiative, de pouvoir se rendre compte de la répercussion d'une action et de prendre des responsabilités quand le cas se présente plutôt que d'être employé comme un auxiliaire.

Je crois aussi que, pour le travail pratique, encore plus que pour le travail théorique, la multiplicité des cercles d'étude s'impose, parce que c'est là que les élèves, qui n'auront pas pu accomplir un travail pratique dans toutes les branches de l'action sociale, pourront échanger leurs expériences, les uns avec les autres, et c'est là que les impressions qu'ils peuvent avoir eues, qui ne sont pas toujours absolument justes, au

premier abord, qui manquent parfois de compréhension, pourront être remises au point par les camarades et par les personnes qui dirigent le travail.

Il est plus facile d'orienter les gens au mieux de ce qu'ils peuvent donner, au mieux des facultés d'action qu'ils possèdent, du bonheur qu'ils peuvent répandre, quand on les voit aux prises avec les difficultés de la vie , en face des réalités avec lesquelles il est nécessaire de se mesurer.

Mme H-N Reid, M. A. (Londres)

Au moment où j'ai été nommée directrice des études sociales au Collège Bedford, j'avais dix années d'expérience comme auxiliaire sociale ; pendant la plus grande partie de ce temps, j'avais été secrétaire de district de la Société d'organisation de la charité à Londres, ce qui m'avait mise en contact avec l'enseignement pratique donné aux étudiants ; je m'étais rendu compte que pour obtenir une préparation sérieuse il fallait qu'elles consacrent à cette formation le temps nécessaire. Les étudiants qui ne pouvaient venir aux bureaux de la Société d'organisation de la charité que pour peu de temps ou pendant des périodes irrégulières, n'avaient le droit d'assumer aucune responsabilité, et par conséquent ce qu'on pouvait leur donner à faire n'avait que peu de valeur au point de vue éducatif. De plus, elles n'y restaient pas suffisamment longtemps pour mener à bien leurs projets d'assistance familiale ou individuelle, et leur intérêt dans ces interventions s'en ressentait.

L'expérience ainsi acquise m'amena à faire du travail pratique la base même de l'enseignement des études sociales au Collège Bedford.

La difficulté de réaliser ce projet en liaison avec un programme d'études universitaires résidait d'une part dans la répartition du temps entre le travail pratique et le travail théorique, d'autre part dans la grande diversité des étudiants, qui sont d'âges différents, qui ont fait des études différentes et qui possèdent des aptitudes inégales pour le travail pratique.

Du côté académique, on demande, à juste titre, que tous les cours s'étendent à une année scolaire entière ; si l'on dispose seulement du temps nécessaire pour faire sur un sujet quelconque 30 leçons, celles-ci

doivent avoir lieu une fois par semaine pendant les trois trimestres de l'année scolaire. La conséquence en est qu'au cours des deux années que durent les études, certains jours, chaque semaine, doivent être consacrés au travail théorique, et qu'on ne dispose d'aucune période continue pour le travail pratique. Cela étant, on peut cependant arriver à un résultat, en arrangeant avec soin l'horaire des cours. Nous faisons en sorte que les étudiantes de première année n'aient à assister au cours du Collège que deux jours par semaine, les lundis et les mardis, ce qui leur laisse trois jours pleins consécutifs pour le travail pratique. Les étudiantes de seconde année viennent au Collège seulement les jeudis et vendredis, et elles ont trois jours pleins pour leurs lectures et pour le travail pratique, auquel on consacre moins de temps la seconde année. Les leçons sont ainsi réparties sur toute la semaine pour le personnel enseignant, et les étudiantes remettent leurs travaux écrits à des jours différents pour la première et pour la seconde année.

Le travail pratique accompli pendant l'année scolaire est mis en relation avec celui qui s'effectue pendant les vacances et qui porte sur une période continue. On demande à chaque étudiante de consacrer au travail pratique quatre semaines des grandes vacances, c'est-à-dire le mois qui précède son entrée en première année et un mois des vacances qui sépare la première de la seconde année ; en outre elle fait ordinairement un travail pratique d'au moins deux semaines pendant les vacances de Pâques. Nous considérons ces périodes continues de travail pratique comme ayant une grande importance, car elles mettent les étudiantes à même d'acquérir une vue d'ensemble du travail auquel elles participent ; elles y prennent un vif intérêt qui les aide à surmonter les difficultés du travail intermittent accompli pendant l'année scolaire.

Il y a, je pense, deux conditions très importantes à observer dans le choix des œuvres sociales destinées à la formation des étudiantes. La première est que ces œuvres possèdent des surveillantes compétentes et expérimentées qui soient capables et désireuses d'enseigner et d'organiser le travail des étudiantes de telle sorte qu'elles puissent acquérir l'expérience nécessaire ; ces surveillantes fournissent tous les trois mois des rapports confidentiels sur le travail et les progrès des élèves. La seconde condition est que l'étudiante ne se contente pas seulement d'observer le travail des autres mais qu'elle mette elle même la main à la pâte. Les visites d'œuvres ne sont pas du travail pratique. Elles sont utiles comme démonstration de ce qui a été enseigné dans les leçons et se rattachent étroitement à l'enseignement théorique, mais elles ne peuvent jamais remplacer le travail fait par l'étudiante.

L'institution à laquelle nous devons le plus pour la formation de nos étudiantes est la Société d'organisation de la charité à Londres. C'est là que les étudiantes, si elles ont déjà un certain âge, travaillent pendant

un mois avant de commencer les cours, de même que pendant trois jours par semaine du premier trimestre, deux jours et demi par semaine du deuxième trimestre, et deux semaines entières des vacances de Pâques. L'autre forme de service social général que nous considérons comme ayant une grande valeur éducative est celle des Comités d'assistance scolaire, auprès desquels les étudiantes travaillent sous la surveillance des organisatrices de district. Les étudiantes y consacrent deux jours et demi par semaine pendant le trimestre d'été ainsi qu'un mois pendant les grandes vacances.

Nous pensons que les avantages de cette solide formation ne peuvent être trop précisés. Dès le début les méthodes exactes sont enseignées avec soin. Le travail fait sans surveillance dégénère trop souvent en une façon désordonnée et négligée de penser et d'agir.

Pendant la seconde année, les étudiantes aiment souvent à se spécialiser dans certaines branches telles que les clubs (en vue de devenir chef de clubs), l'apprentissage et l'enseignement professionnel, les Bourses du travail, l'hygiène mentale, la mise en liberté surveillée. Je suis tout à fait persuadée qu'il est sage de faire de la formation générale au service social la base d'un travail plus spécialisé ; il est nécessaire de connaître la norme avant d'aborder l'anormal ; l'étudiante qui a une connaissance approfondie de la famille normale et de l'écolier normal sera mieux placée plus tard pour intervenir avec sagacité vis-à-vis des inadaptés et des anormaux.

En seconde année d'études, nous devons beaucoup aux résidences sociales pour l'expérience qu'elles donnent à nos élèves dans des domaines sociaux très variés et pour la formation approfondie qu'elles leur impartissent dans diverses branches spéciales. Les rapports qui me sont envoyés tous les trois mois sont soumis à un petit Comité, nommé par le Collège, qui compte parmi ses membres une personne compétente en matière de service social, mais ne faisant pas partie du Collège. Si ce Comité considère que le travail de l'étudiante a atteint le degré voulu, il en avise le jury de l'examen écrit à la fin de l'année scolaire. Dans le cas contraire, ce jury n'accorde pas le certificat avant que l'étudiante ait accompli une nouvelle période de travail pratique et qu'elle ait atteint le degré d'expérience requis. La récipiendaire n'est pas considérée comme ayant complètement échoué à l'examen ; elle est simplement ajournée, ce qui signifie qu'elle doit encore se perfectionner au point de vue pratique.

Le Comité remplit une autre fonction, tout aussi utile, en suivant les progrès accomplis par chaque étudiante dans son travail pratique, et en la prévenant en temps voulu si celui-ci n'est pas satisfaisant. Ainsi toute négligence peut être décelée, et je puis prévenir telle ou telle étudiante que si son travail ne s'améliore pas, le Comité ne pourra pas transmettre au jury d'examen une

appréciation favorable sur son travail pratique.

Vers le milieu de la seconde année, c'est-à-dire vers la Noël qui précède l'examen de juillet conduisant au certificat, le Comité a reçu des rapports en nombre suffisant pour juger du niveau atteint par chacune des étudiantes.

A ce moment, la plupart des étudiantes sont arrivées au niveau requis et peuvent consacrer le temps qui leur reste à la lecture et à l'étude ; pour d'autres des heures consacrées à la pratique peut être abaissé. Aux étudiantes qui sont lentes, malhabiles, en retard et qui ne semblent pas pouvoir terminer en six mois leur formation théorique et pratique de manière à obtenir le certificat dans ce délai, on conseille d'abandonner la pratique jusqu'après l'examen théorique ; elles y consacrent ensuite trois mois ou six mois. Sachant qu'elles n'obtiendront pas le certificat sans la recommandation du Comité, elles sont disposées à suivre cet avis. Lorsque le moment est venu, je m'entends avec l'étudiante pour organiser ces travaux pratiques, et je les choisis d'ordinaire dans le domaine qu'elle se propose d'aborder. Grâce à cette surveillance attentive, il est possible de réaliser une formation plus approfondie et d'éviter cette sorte de vagabondage à travers les cours, qui est dépourvu de toute valeur pour le travail futur de l'assistante.

Les jeunes étudiantes qui commencent les cours à l'âge de dix-huit ans doivent consacrer trois ans à leur formation. En aucun cas on peut obtenir le certificat avant l'âge de vingt-et-un ans. Ces études prolongées pendant trois ans, permettent de mieux graduer les exercices pratiques. Avec la collaboration des résidences sociales, on commence par les récréations des enfants et des adolescents, et on laisse pour la troisième année les formes plus difficiles du service social. Les critiques exprimées par les surveillantes en ce qui concerne le travail pratique des étudiantes s'expliquent souvent par l'inexpérience juvénile de celles-ci, et la faute en est à celles qui leur ont confié un travail au-dessus de leur âge.

Les candidates plus âgées, lorsqu'elles sont dépourvues d'expérience et incertaines de leurs dispositions pour le service social, font une période d'essai pendant laquelle elles se livrent à un travail pratique surveillé, généralement sous la direction de la Société d'organisation de la charité. Nous ne les admettons que si le rapport relatif à leur travail atteste qu'elles possèdent les aptitudes générales nécessaires. La candidate peut ainsi s'apercevoir qu'elle n'a pas la vocation ; cette période préliminaire d'essai évite les pertes de temps et d'argent qu'aurait occasionné une inscription immédiate aux cours.

Même en y mettant beaucoup de soin, il n'est pas toujours possible d'éviter les difficultés que font naître si souvent les malentendus surgissant entre les directrices de l'enseignement pratique et les professeurs des cours théoriques ; chacune veut tirer la couverture à soi. Les travailleuses sociales

savent qu'elles apprendront pendant toute leur vie, et qu'elles doivent enrichir leur expérience si elles veulent continuer à faire du bon travail. Pour nous, qui avons la responsabilité de l'organisation des cours, nous commettrions une grave erreur si nous laissions croire aux étudiantes qu'il leur suffit de faire du travail pratique pendant un nombre fixe de jours ou de semaines. Nous ne nous attendons pas à ce qu'elles soient expérimentées lorsqu'elles ont achevé leurs études, mais nous demandons qu'elles témoignent d'initiative et de jugement, qu'elles n'esquivent pas les difficultés, qu'elles acceptent les responsabilités, qu'elles soient capables de comprendre autrui, qu'elles sachent collaborer, qu'elles aient une connaissance utile de la mission accomplie par les autorités ainsi que par les institutions sociales publiques et privées avec lesquelles elles doivent coopérer. J'estime que pendant toute la durée de la première année les leçons sur l'administration sociale formeront la base nécessaire du travail pratique ; les lectures et les discussions seront en proportion des connaissances acquises au cours du travail pratique.

Certaines étudiantes acquièrent de l'expérience plus rapidement que d'autres. Il est impossible de généraliser, et par conséquent on ne peut établir de règle fixe quant au temps nécessaire à la formation. Les œuvres sociales avec lesquelles nous coopérons indiquent elles-mêmes le minimum de temps que les élèves doivent consacrer à leur travail pour être acceptées ; mais elles ne peuvent prendre l'engagement que toutes les étudiantes qui leur sont confiées acquerront en ce laps de temps l'expérience nécessaire. Si, dans leur compétence, les directrices de ces œuvres demandent qu'une étudiante prolonge son stage, le Comité des études pratiques du Collège examine la situation. Sur sa recommandation, je prends les dispositions nécessaires pour prolonger les études de l'élève, le stage pratique supplémentaire étant d'ordinaire reporté après la fin des cours de manière à ne pas empiéter sur le temps réservé aux études théoriques qui préparent à l'obtention du certificat.

Mr le Directeur Karl MENNICKE (Berlin)

Il me semble que dans notre discussion nous avons oublié un point que je considère comme extrêmement important. La bonne coopération de la théorie et de la pratique ne dépend pas seulement de l'initiation que le pratique donne à l'élève, initiation qui lui permet d'appliquer ses « connaissances » théoriques (juridiques,

psychologiques et pédagogiques). Elle dépend avant tout de la compréhension exacte de la pratique que la théorie doit donner : il faut qu'elle éclaire l'élève sur la condition sociale et psychologique du nécessiteux. Mais cet enseignement ne peut être bien fondé que s'il fait comprendre le sort des classes inférieures, au point de vue social, et par conséquent s'il amène l'élève à une juste appréciation des mouvements sociaux auxquels ce sort donne nécessairement naissance. L'enseignement théorique serait erroné s'il faisait croire que nous ne devons aider les nécessiteux qu'avec les moyens dont dispose aujourd'hui le travailleur social. Au contraire il faut lui montrer que tout l'aide sociale donnée dans les circonstances actuelles ne peut avoir qu'une signification provisoire, et que le nécessiteux la considère seulement comme telle. En termes pratiques, cela veut dire que l''enseignement de l'économie politique et de la sociologie doit faire comprendre le mouvement ouvrier moderne et que l'école doit, autant que possible, cultiver les contacts avec ce mouvement, en faisant assister les élèves à des réunions, surtout à des réunions de jeunesse, en leur faisant visiter des institutions ouvrières comme les coopératives, etc. C'est seulement de cette manière que la théorie et la pratique pourront vraiment s'interpénétrer d'une façon organique.

Mme Adèle DE LONEUX (Bruxelles)

M. Dronsart a fait allusion, hier, à un projet de réorganisation des études de service social en Belgique. Cette réorganisation a une grande importance en ce qui concerne la pénétration réciproque des enseignements théorique et pratiques.

Jusqu'à pressent nos études de service social comportent deux années, une année de formation générale, une seconde année de formation spécialisée, dont trois mois d'enseignement et le reste comportant des stages.

En ce qui concerne l'alternance des périodes de stage et de cultures sociale, il n'y avait pas de règles, on pouvait s'organiser comme on voulait.

Dans un délai plus ou moins rapproché, plus, espérons-le, les études comporteront trois années : la première année pour la culture générale, la deuxième pour la culture spécialisée, avec des stages, mais des stages spéciaux qui serviront beaucoup plus d'expériences qu'ils ne constitueront une réelle entrée dans la pratique ; ce sera ce que l'on a appelé des visites prolongées où les élèves ne seront pas simplement spectatrices, mais elles travailleront de façon à s'incorporer à l'œuvre qu'elles étudieront. Ces essais auront pour but de baser sur l'expérience la théorie qui devra suivre, de façon à rendre cette

théorie vivante par l'illustration de cas concrets, vivants.

La troisième année sera une année de stage réellement pratique. Les stages pourront comporter l'année entière et donneront lieu à des rapports que l'élève devra présenter au jury pour obtenir son diplôme d'auxiliaire sociale. Nous espérons par là réunir, dans une certaine mesure tout au moins, les avantages du stage court et du stage long qui ont été résumés ici.

Dans ces stages, l'élève pourrait acquérir beaucoup d'expérience utile ; d'autre part elle pourrait chercher une spécialisation conforme à ses goûts personnels, d'après ce qu'elle aurait vu autour d'elle. Ces stages lui permettraient de donner sa mesure au point de vue social et c'est là-dessus surtout qu'on pourrait la juger comme auxiliaire sociale.

Mlle Adèle BEERENSSON (Berlin)

L'Union des Associations professionnelles des assistantes sociales allemandes voudrait insister sur un point qui est en relation étroite avec la formation professionnelle : il s'agit de la nécessité d'une liaison intime entre la direction des écoles et les centres chargés de l'enseignement pratique. Celui-ci est, après tout, une partie essentielle de la formation et doit être considéré comme tel. Le caractère propre à la formation sociale professionnelle consiste bien, d'une part, dans la multiplicité des branches de cette formation, mais aussi, d'autre part, dans la combinaison de l'instruction théorique avec l'enseignement pratique. Pour donner une unité réelle à ces deux facteurs qui doivent coexister afin de constituer réellement la formation dans sa totalité, un contact étroit est absolument nécessaire. Chaque école devrait confier à une seule personne le soin d'orienter graduellement les élèves vers les divers centres de formation pratique, de surveiller leurs progrès et de maintenir la liaison permanente avec les centres chargés de la direction. La sélection convenable des élèves, qui constitue une question si importante, sera facilitée par les rapports relatifs au travail pratique de chaque élève. D'ailleurs l'avenir de l'assistance dépend précisément d'une sélection judicieuse du personnel. Le travail social et la formation professionnelle des assistantes sociales ont dépassé la période de tâtonnements pour se stabiliser et pour devenir une partie constituante essentielle de notre vie publique ; il s'agit de maintenir, d'entretenir et sur ce vaste terrain l'éthique professionnelle, qui seule peut donner à ce travail son sens et sa réalité.

M. l'Abbé VIOLLET (Paris)

Je voudrais, à propos de cette question des rapports de l'enseignement théorique et de l'enseignement pratique, poser une question d'ordre psychologique.

Qu'appelle-t-on d'abord, très exactement, enseignement théorique ?

Quand il s'agit de l'enseignement social, c'est évidemment la connaissance, par l'intermédiaire des livres ou par l'intermédiaire des cours, des lois et des organisations déjà existantes. Au point de vue général et théoriques, il y a des principes à connaitre. Mais la théorie en matière sociale est au-delà de la pratique, en ce sens que c'est la connaissance d'un état social existant. Que je prenne, par exemple, la question du logement : la théorie et la pratique se confondent puisqu'il s'agit de savoir où en est la question du logement dans tel ou tel pays.

De même dans les questions d'éducation. Un cours théorique d'éducation est déjà de la pratique, en ce sens, par exemple, qu'on y examine comment évoluent les passions de l'enfant. Etudier le budget de la famille au point de vue théorique, c'est faire de la pratique, puisqu'il s'agit de savoir de quelle manière une famille peut vivre à une époque donnée, dans un pays déterminé.

Et dès lors je me demande s'il n'y a pas lieu de mêler de la manière la plus profonde, la plus intime qui soit possible, cette soi-disant théorie et cette soi-disant pratique.

Je viens, dans un cours, d'exposer la législation du pays sur le logement : immédiatement, j'envoie l'élève étudier le problème pratique d'une famille qui cherche un logement, à propos de ce cas je l'oblige à faire la traduction pratique de la théorie. Est-ce que, si nous sommes en France, cette famille peut se servir de la loi Ribot ? Est-ce qu'elle peut entrer dans une organisation municipale, etc.

Ce que je lui ai dit dans mon cours doit être immédiatement revu et vérifié dans la réalité.

Si j'établis un budget familial, je fais de la théorie pure. Mais lorsque j'envoie l'élève dans une famille pour vérifier si le budget que j'ai établi théoriquement s'applique à son cas, je fais de la pratique. J'oblige l'élève à vérifier si la théorie peut s'adapter à la pratique et quelles sont les raisons des différences constatées.

Il est facile de voir combien l'enseignement sera efficace, dès lors qu'il aura mêlé la théorie et la pratique. Si, par la vérification pratique, l'élève constate que telle vue théorique ne s'adapte pas à la

réalité, le professeur cherchera avec lui les raisons de cette non-adaptation.

Il en est de même pour l'éducation. Je dis : l'enfant de dix ans a l'esprit combatif, il a l'esprit de victoire, il veut gagner au jeu. Immédiatement après la leçon, j'expédie mon élève en face d'enfants qui jouent et je lui dis : vous allez noter tout ce que vous voyez au sujet de cette volonté de victoire !

Voila pourquoi, à mon avis, il ne faut pas trop distinguer entre la théorie et la pratique, la théorie devant préparer la pratique, et la pratique devant améliorer la théorie.

COMPTE RENDU DE LA REUNION DU COMITE D'ENTENTE DES ECOLES DE SERVICE SOCIAL DU 1er MAI 1936

SOURCE : carton d'archives du comité d'entente (période 1927-1940) / GREHSS.

Ayant fait l'objet d'une exploitation par le Réseau Histoire du service social en 1995, des photocopies de certaines pièces considérées comme les plus importantes ont été réalisées par Christine Garcette. Heureuse initiative puisque les archives originales ont disparu depuis. Grâce à C. Garcette, les archives du CNESS ont pu être consultées.

Pour situer le document

Le comité d'entente des écoles de service social est créé en 1927 par les 6 écoles existantes au niveau national. La présidence est assurée par une des directrices d'école. Il faut noter la présence régulière de Julie Delagrange[1] qui, de par ses diverses fonctions, assure un magistère indéniable, visiblement reconnu par toutes les écoles, même si, dans ce compte rendu on sent poindre un certain agacement de certaines représentantes d'écoles qui rejettent ce qu'elles perçoivent comme des velléités de

[1] Note du comité de rédaction TS : Juliette Delagrange joue alors un rôle central pour le service social. Elle est en 1936 Présidente de l'Association des Travailleuses sociales, responsable du Bureau des infirmières au ministère de la Santé et secrétaire du Conseil de perfectionnement des Ecoles de service social. Elle assiste régulièrement aux réunions du Comité d'Entente des Ecoles de service social.

contrôle ministériel sur l'autonomie pédagogique des écoles.

Rappelons que le Brevet professionnel d'Assistante de service social a été créé en 1932 et que les écoles ont fait l'objet d'un agrément ministériel pour pouvoir préparer au diplôme. Juliette Delagrange suit directement ce dossier et a, de ce fait, une certaine légitimité à vouloir normer le processus de formation et en particulier les conditions de déroulement des stages.

Ce texte est d'un intérêt majeur pour deux raisons.

Il donne à voir d'une part les pratiques effectives de mise en œuvre des stages par les écoles, d'autre part, les questions soulevées par un dispositif de formation partagé entre les écoles et les services sociaux, et enfin les premières manifestations d'un travail de formalisation de ce que l'on appelle aujourd'hui les « bonnes pratiques » mais qui tend également vers une approche normative des « stages formateurs ». Les questions de la durée de chaque stage, du rythme des stages, de leur place dans le cursus de formation et la vie des élèves est au centre du texte. De même que la demande croissante des services sociaux des Assurances sociales de pouvoir disposer en permanence de stagiaires pour faire face aux besoins de main d'œuvre.

Le second intérêt du texte a trait à la dérive administrative dans l'exercice du service social, dénoncée vigoureusement par Juliette Delagrange alors qu'elle est en charge du service social au ministère de la Santé. On la voit assez désabusée, quelques mois avant son décès brutal en septembre 1936.

Nous avons retranscrit fidèlement le compte rendu de la réunion du 1er mai 1936.

1er mai 1936

REUNION DU COMITE D'ENTENTE DES ECOLES DE SERVICE SOCIAL

Question principale à l'ordre du jour : l'organisation des stages.

Mme FUSTER[1], présidente, donne lecture d'une lettre de M. de Fontenay, demandant qu'aux permanences d'Entr'Aide sociale, ainsi qu'à la Caisse interdépartementale des A.S[2] on envoie les Stagiaires :

- *Pour des journées entières,*
- *Par roulement régulier, après entente entre toutes les écoles pour qu'elles ne choisissent pas les mêmes jours de stages.*

Melle DELAGRANGE fait observer que la demande formulée par M. de Fontenay peut soulever une question d'ordre plus général touchant à l'ensemble des stages.

Pour sa part, elle a toujours regretté le caractère jusqu'ici assez fragmentaire de la formation pratique organisée dans les écoles.

Deux choses sont à considérer :

- *les besoins des services sociaux en stagiaires régulières,*
- *le souci d'une vraie formation pratique des stagiaires.*

Pour sa part, elle préconise à nouveau la formule d'un travail pratique régulier, suffisamment long dans un petit nombre de services, en multipliant, par ailleurs, la documentation des élèves, les visites très approfondies des autres services et institutions : 2 ou 3 visites pour un seul service, s'il le faut.

Pour voir comment, en fait, se présente la question, on demande aux différentes écoles de faire connaître leur organisation actuelle de stages.

ECOLE D'ACTION SOCIALE

En 1° Année : 2 jours par semaine, dont une journée complète au moins,

En 2° Année, 3 jours dont 2 jours entiers au moins.

Elle se conforme ainsi au compte horaire imposé par le règlement administratif : 14 heures par semaine en 1° année, 21 heures par semaine en 2° année.

---

[1] Note du comité de rédaction TS : Mme Fuster est la directrice de l'Ecole d'Action sociale et familiale, dite Ecole d'Action sociale dans ce document.

[2] Note du comité de rédaction TS : A.S. signifie Assurances sociales.

ECOLE DES SURINTENDANTES : « proteste » vigoureusement contre ce qui lui paraît être une uniformité, une entrave à la libre organisation de leurs stages et gêner ainsi leur spécialisation.

Melle Delagrange répond énergiquement qu'il ne s'agit pas en ce moment de donner aux écoles des règles uniformes, mais de chercher ensemble des formules possibles, pour la formation sérieuse des élèves, et qu'on demande d'abord, et tout simplement à Mmes Vialatte et Brunschvig[1] de dire ce qu'on fait actuellement à l'Ecole.

Les stages sont très divers et inégaux : il faut tenir compte de la spécialisation, de la valeur inégale des stagiaires, de la valeur inégale des terrains de stage.

En 1° et 2° années, il y a un jour complet par semaine, et le surplus en matinée.

Quelques protestations de Mme LYNEN, disant que les journées entières sont toutes relatives, en raison des cours en fin de journée qui obligent les stagiaires à quitter le service dès 16 heures.

ECOLE NORMALE SOCIALE : elle a interprété le règlement dans le sens d'une moyenne pour l'années entière, permettant donc une répartition variable de trimestre en trimestre :

1° ANNEE : 1° trimestre : pas de vrai travail pratique continu ; des petits stages d'information générale, de « débrouillage ».

2° trimestre : 2 jours ½ par semaine

3° trimestre : 3 jours par semaine[2].

32

INSTITUT FAMILIAL :

1° A. : 4 demi-journées : 2 matinées, 2 après-midi.

2 A. : 3 jours entiers[3].

ECOLE D'ACTION FAMILIALE :

1° A. : 2 jours entiers

2° A. : 3 jours entiers et 1 mois de stage continu en septembre.

Mme LYNEN préconise la forme des stages continus, à faire pendant les vacances, par ex. Août et septembre, ce qui surmènerait moins les élèves pendant l'année scolaire.

On fait remarquer que la formule ne saurait être généralisée, quoi que intéressante en

---

[1] Note du comité de rédaction TS : Il s'agit de deux des fondatrices de l'école des surintendantes. Dans le mois qui va suivre, C. Brunschvicg va devenir Sous-secrétaire d'Etat à l'Education nationale dans le Gouvernement Léon Blum.

[2] *Quant aux élèves préparant leur diplôme de Croix-Rouge en 1° année, elles ont à faire en sus un stage social de 6 semaines entières pour compenser les 3 mois de dispensaire : colonies de vacances de 4 semaines et rentrée à Paris pour stages dès le 15 ou 20 septembre.*

[3] *Le mois de stage continu se place en été et comporte 15 jours comme ouvrière d'usine et 15 jours dans une œuvre de jeunesse.*

elle-même, certains services sont peu actifs en été, ou désorganisés pendant les vacances, donc stages peu formateurs pour les élèves.

Dr. ARMAND-DELILLE estime que pour la santé des élèves, il faut leur ménager 2 mois de vraie détente.

Après ce premier échange de vue, Mme Fuster demande quelle réponse faire à la demande de M. de Fontenay.

Melle DELAGRANGE estime prématuré peut-être de réorganiser tous les stages des écoles en fonction des P.E.S. en pleine réorganisation et qui paraissent évoluer vers la forme d'un service purement administratif inféodé aux A.S.

On pourrait donc avant tout demander à M. de Fontenay ce qu'il compte faire faire aux stagiaires. Dès qu'il fixera sur ce point, et que la réorganisation des P.E.S. sera faite, le Comité d'Entente étudiera de plus près la question.

Melle Delagrange, à propos de cette réorganisation des P.E.S., élargit le débat et montre toute la gravité de la situation pour le service social dangereusement menacé par l'O.P.M.I.[1] *et toutes les formules de concentration et de contrôle financées par les Assurances sociales.*

Elle signale l'essai de centralisation et de coordination réalisée dans le XII° par Mme Gillet et Melle de Hurtado : « c'est admirable au point de vue administratif : fichiers, dossiers rationalisés, …

Mais dossiers ne contenant que des renseignements administratifs : tous cochés par les A.S., rien au point de vue social.

Les Visiteuses surmenées, taxées quant au nombre de visites, ne peuvent faire que de pures visites de contrôle. »

Chose plus grave encore : cette même tendance gagne la province. Melle Delagrange en a fait l'expérience : les familles en souffrent très sérieusement ; un vrai dommage pour elles.

« Les familles, ça ne nous intéresse pas, mais seulement l'enfant ! « (propos tenu par une dirigeante de Service social !!!).

Il faut réagir énergiquement, sans tarder, mais que faire ? et comment faire ? Melle Delagrange ne le voit pas encore très bien.

Il faudrait que dans les divers milieux, les gens inquiets de ces déviations alertent l'opinion et disent tout haut leur inquiétude : la situation est grave pour le service social, les Assistantes et stagiaires, et surtout les familles.

Melle de ROBIEN propose une rencontre avec M. de Fontenay. Il a été séduit par ce qu'il y avait de logique dans les formules de coordination et de concentration, sans voir qu'il tuait le service. Lui faire entendre cet autre son de cloche.

---

[1] Note du comité de rédaction TS : Office de protection maternelle et infantile.

Mme BRUNSCHVICG propose de tenter une démarche auprès de M. Martin pour les A.S. peut-être émettre un vœu par les Ecoles Sociales ?

Melle DELAGRANGE : pour elle, la question dépasse de beaucoup les P.E.S. et les A.S. C'est un mouvement général et sans faire aucune acception de service ou de personne, elle redit fortement son grave souci quant à l'orientation actuelle du Service.

Mme DROZ ayant comparé ces grosses institutions qui financent actuellement les Services (A.S. et O.P.M.I.) à Mammon qui stérilisait ce qu'il touchait, elle lui propose de rédiger la lettre à M. Martin puisqu'elle a des rapports avec lui, soi-disant pour qu'il prenne la question à cœur et empêche les déviations, afin de ne pas paraître s'attaquer à lui personnellement, mais au principe. Après échange de vues, on conclut que la lettre ne doit contenir que très peu de choses, mais pour obtenir une entrevue, où, verbalement, on apportera des témoignages.

C'est dans ce sens qu'une double démarche pourrait être tentée auprès de M. de Fontenay et de M. Martin.

Commencer par M. de Fontenay, obtenir qu'il reçoive une délégation du Comité d'Entente des Ecoles Sociales (si tant est qu'il lit cette lettre et ne la passe pas de suite à d'autres : Martin, de Hurtado, …)

Si, comme il est probable, M. de Fontenay se retranche derrière les A.S. qui le tiennent, alors atteindre M. Martin pour « enfoncer le clou ». On aura le prétexte.

Mme Fuster écrira les deux lettres. Mme Droz se joindra aux écoles pour la démarche auprès de M. Martin et lui dire ce qu'elle pense avec preuves à l'appui.

Lettre de Marie-Thérèse Vieillot de février 1938[1] (extrait) :

Quelle conception de la 1ère année de formation au service social dans le cadre de la future année commune infirmières-assistantes sociales ?

Source : boîte d'archives du Comité d'entente des écoles de service social

Pour contextualiser

Cette lettre est adressée à Melle Naegelen, secrétaire du Comité d'entente.

Dès son arrivée en 1936 au ministère de la Santé dans le gouvernement Léon Blum, Henri Sellier prend la décision de supprimer les infirmières visiteuses et de mettre en place une première année de formation commune entre les infirmières hospitalières et les assistantes de service social. Le décret du 18 février 1938 portant réforme du diplôme institue cette mesure. Depuis l'automne 1937, fonctionne une commission, mise en place par le ministère, chargée d'élaborer le programme d'enseignement de cette première année commune.

C'est dans ce contexte que se situe l'intervention de Marie-Thérèse Vieillot qui est alors directrice de l'Ecole de formation sociale de Strasbourg après avoir joué un rôle important à l'Ecole pratique de service social de Paris entre 1922 et 1934 et porté le développement du service social auprès du tribunal pour enfants de Paris.

Chère Mademoiselle,

(…) Le Ministère m'a priée de faire le rapport sur l'étude du programme et l'organisation de l'Enseignement ; loin de toutes les autres Ecoles, il me semble que je ne suis pas la plus désignée pour cela.

Si j'arrive encore à temps pour votre réunion de demain, voici quelques idées que j'aimerais - même si cela doit être inutile – formuler dans ce rapport, et j'aimerais, avant, votre opinion et celles de nos collègues sur elles.

1°/ La nécessité pour les futures assistantes sociales de faire en tout premier lieu un stage de SERVICE SOCIAL. Dans tout apprentissage, c'est dans l'action qu'on peut vérifier les aptitudes, la résistance physique et psychique, et avant cette action spécifique, il est bien difficile de décider pour nos élèves s'il y a lieu de les décourager complètement, de les réorienter, ou de les maintenir. Nous ne pouvons attendre la deuxième année pour les juger à l'œuvre.

[1] Cette Lettre a été publiée par *Info-Grehss*, n° 14, 15 mars 2019.

Ce premier stage devrait durer 5 mois, tous les jours, sauf les deux ou trois après-midis prévus pour les cours théoriques d'initiation sociale et d'initiation médicale.

Les monitrices de ces stages devraient être très spécialement choisies, non seulement parce que bonnes assistantes, mais aussi capables de déceler et d'évaluer les capacités latentes et non encore éduquées. Cela est bien plus difficile que de vérifier si les stagiaires ont compris ce qui leur a été enseigné.

2°/ Comme pour les stages, je crois qu'une élève doit avoir, tout de suite, une initiation théorique, même très élémentaire, de sa future profession. Cette initiation doit représenter une vue d'ensemble, une image globale, dont les éléments seront repris et approfondis les deux années suivantes. (Je joins un schéma de programme ; le nombre des cours pourrait être proportionnellement diminué si c'est nécessaire, sauf pour le groupe 5). A raison d'environ 15 cours par mois, ce programme pourrait se continuer pendant le 2° semestre de la 1ère année, en même temps que les stages hospitaliers, maintenant un contact déjà bien établi avec l'Ecole sociale.

De ce fait, la formation médicale devrait se continuer au 1er semestre de la 2° année. Quel inconvénient y aurait-il à cela ? Peut-être y aurait-il moins d'encombrement dans les hôpitaux si les hospitalières ont déjà, à cette époque, fait les stages d'hôpitaux les plus simples.

(…)

5°/ Enfin, et cela fait suite à l'idée précédente, si les Assistantes sont surtout destinées à expliquer aux intéressés leur attitude d'esprit vis-à-vis de leurs difficultés, à les aider à la modifier comme meilleur moyen de remédier à leur situation, le devoir des Ecoles n'est-elle pas, en toute première ligne, de favoriser le développement maximum de la personnalité de leurs élèves ?

Les Cours théoriques ne répondent pas à ce but ; les stages enseignent de bonnes formules d'action, mais il faut encore autre chose pour rendre vivant chez les élèves leurs dispositions plus ou moins grandes pour

Le sens des responsabilités

Le sens de la collaboration

Le sens de l'initiative, de l'ingéniosité

La curiosité et l'ouverture d'esprit.

Notre enseignement actuel est trop individualiste pour qu'il y ait ensuite co-ordination dans le travail général. Le Ministère accepterait-il de nous laisser une formule d'enseignement pratique à cet effet, d'en tenir compte pour le Diplôme au même titre qu'il tient compte des notes de cours et de stages ?

Quel est le sentiment des Ecoles à ce sujet ?

(…)

Merci mille fois, et recevez, chère mademoiselle, ainsi que Melle Gaussot, l'expression de mes sentiments de vive sympathie.

Marie-Thérèse Vieillot

Numéros de *Les temps du social (nouvelle série)* accessibles sur le site du GREHSS

N° 1 : « Boubsila (1950-1962) : un centre social dans un bidonville algérien durant la guerre d'Algérie » (Henri PASCAL) juin 2016

N° 2 : « Eléments sur les débuts de la Fédération des centres sociaux en Provence » (Dossier documentaire) novembre 2016

N° 3 : « Recherche sur les pratiques professionnelles des assistantes de service social à Marseille de 1945 à 1965 » (plusieurs auteurs) février 2017

N° 4 : « Bénévoles et professionnels dans l'histoire du travail social » (Henri Pascal et Jacqueline Félician) juin 2017

N° 5 : « Alger 27 mai 1956 : assistantes sociales réquisitionnées pour une opération de police » (Henri Pascal) décembre 2017

N° 6 : « Les sages femmes et les infirmières, des agents de médicalisation dans le département des Bouches du Rhône au XIXe siècle » (Soizic Morin) juin 2018

N° 7 : « Dossier documentaire Alice Salomon » mai 2019

N° 8 : « Sur la polyvalence de secteur » (Lucienne Chibrac) décembre 2019

N° 9 : « Le service social en mai 1968 : le mouvement et l'onde de choc dans la formation » (plusieurs auteurs) janvier 2020

N° 10 « Un regard sur l'histoire de la méthodologie d'intervention des assistantes de service social » (Henri Pascal) mars 2020

N° 11 « Genèse du livre *Méthodologie d'intervention en travail social* » (Cristina De Robertis) juin 2020

N° 12 « Mathilde Du Ranquet une aventurière du quotidien » (François Guerenne) octobre 2020

N° 13 « Le rapport Bianco Lamy » (Yves Faucoup) décembre 2020

N°14 « Le service social des prisons » (dossier documentaire) mars 2021

N° 15 « L'OSE à Marseille pendant est après la guerre » mai 2021

Les Temps du Social est la revue du Groupe de Recherche en Histoire du Service Social (GREHSS). Sa parution est irrégulière. Son objectif est de publier des documents éclairant sur l'histoire du service social ou des recherches sur ce thème.

Comité de rédaction :
Belliard Corinne M., Blanchard Nathalie, Lechaux Patrick,, Pascal Henri

Tous les numéros de la revue sont accessibles sur le site du GREHSS

www.grehss.fr

Adresse Internet : **greh.servicesocial@orange.fr**

Pour toute correspondance écrire :

GREHSS Cité des associations boite aux lettres 192

13001 Marseille